

COLLOQUE 10^e ANNIVERSAIRE DE
L'ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DE PÉDAGOGIE COLLÉGIALE



Actes du 10^e colloque annuel

*de l'Association québécoise de pédagogie
collégiale*

*Le Château Frontenac
Québec*

30, 31 mai et 1^{er} juin 1990

**Implantation au Collège de Lévis
d'un programme de développement
d'habiletés fondamentales
s'inspirant du modèle du Collège Alverno**

par

**Jacqueline DUBÉ,
professeure au Collège de Lévis
et
Robert BOUDREAU,
consultant pédagogique**

Atelier 1.3

IMPLANTATION AU COLLEGE DE LÉVIS D'UN PROGRAMME DE DÉVELOPPEMENT D'HABILETÉS FONDAMENTALES S'INSPIRANT DU MODELE DU COLLEGE ALVERNO

INTRODUCTION

L'un des problèmes qui semble se poser en milieu collégial, en regard de la formation fondamentale, réside en ce que le discours tend à demeurer théorique et le phénomène est la plupart du temps abordé en termes de contenu ou d'interdisciplinarité. Les habiletés génériques telles l'analyse critique ou le jugement de valeur, si essentielles à une bonne formation fondamentale, sont souvent considérées comme implicites, sans plus. Par le biais de ce projet, le Collège de Lévis expérimente la possibilité de développer deux de ces habiletés génériques en tant qu'objectifs explicites de formation. On présentera successivement l'origine du projet, ses phases de conception et d'opérationnalisation, les réactions des étudiants, son impact sur les enseignants, quelques difficultés rencontrées et certains des défis à relever.

1. ORIGINE DU PROJET

Depuis quelque temps déjà, le Collège de Lévis était à la recherche d'une couleur spécifique pour sa section collégiale. Une enseignante en psychologie, Mme Jacqueline Dubé, avait été partiellement dégagée à cet effet. Cette investigation avait pour toile de fond une préoccupation importante en termes de formation fondamentale.

De son côté, M. Robert Boudreau, consultant pédagogique, avait réalisé depuis septembre 1986 de multiples démarches personnelles en vue de trouver des initiatives de formation novatrices, qui soient de nature à répondre à la quête de "sens" si souvent exprimée par les jeunes; bref, des activités d'apprentissage faisant appel à l'expérience personnelle et à la réflexion sur ces expériences. À l'automne 1988, suite à une rencontre avec Mme Dubé, il a proposé au Collège de Lévis un projet-pilote de formation fondamentale basé sur l'expérimentation d'une habileté générique, à partir du modèle du Collège Alverno de Milwaukee, intégrée à une expérience d'apprentissage de dix semaines dans un pays en voie de développement. Le projet dans son principe a été accepté par la commission pédagogique du Collège.

2. PHASE DE CONCEPTION

Le projet initial, une fois présenté aux enseignants¹ en janvier 1989, a connu des modifications majeures. Tout le personnel était prêt à s'impliquer dans un volet de formation aux habiletés: Communication et Résolution de problèmes ont été privilégiées. Le volet international, quant à lui, a été remis à plus tard.

¹ Le générique masculin est utilisé uniquement dans le but d'alléger le texte. Selon les circonstances, il désigne aussi bien les femmes que les hommes.

Donc, de février à mai, tous les enseignants de la section collégiale se sont rencontrés à chaque semaine, à raison d'une heure et demie par semaine, en sus de leur tâche normale, pour élaborer un programme de formation qui s'appliquerait à partir de septembre 1989. Plusieurs journées pédagogiques en mai et en juin ont été consacrées à ce projet spécifique.

Voici l'essentiel du travail réalisé entre février et juin 1989

- Etude du modèle du Collège Alverno
- Sensibilisation à l'approche expérientielle
- Consensus sur deux habiletés à développer:
 - Communication
 - Résolution de problèmes
- Division en deux équipes d'intervenants, une par habileté, le choix étant laissé à l'enseignant, quelle que soit sa discipline
- Travail réalisé dans le groupe "Communication":
 - Consensus sur quatre champs à développer:
 - Lecture, Écriture, Expression orale et Écoute
 - Consensus sur les résultats visés
 - Consensus sur un modèle organisationnel, en trois étapes ou "niveaux"
 - Consensus sur les critères génériques à utiliser
 - Exploration et conception d'activités pour le niveau 1
- Travail réalisé dans le groupe "Résolution de problèmes":
 - Consensus sur les résultats visés
 - Consensus sur un modèle organisationnel, en trois étapes ou "niveaux"
 - Consensus sur les critères génériques à utiliser
 - Exploration et conception d'activités pour le niveau 1
- Stage de formation de trois intervenants du Collège de Lévis au Collège Alverno, accompagnés du consultant Robert Boudreau

OBJECTIF GÉNÉRAL

Développer les habiletés Communication et Résolution de problèmes chez chaque étudiant inscrit en Collégial 1 du Collège de Lévis à partir de septembre 1989.

HABILETÉ "COMMUNICATION"

But: Que chaque étudiant soit capable de transmettre et de recevoir un message de façon efficace à l'aide de médias multiples.

- Niveau 1: Identification des forces et des points à améliorer en tant que communicateur dans les quatre champs: lecture, écriture, expression orale et écoute
- Niveau 2: Développement de la conscience du processus de communication
- Niveau 3: Maîtrise du processus de communication dans un contexte disciplinaire

HABILETÉ "RÉSOLUTION DE PROBLÈMES"

But: Que chaque étudiant soit en mesure de résoudre des problèmes de nature diverse de façon consciente et organisée.

- Niveau 1:** Identification des forces et des points à améliorer en regard du processus général de résolution de problèmes
- Niveau 2:** Développement de la conscience du processus général ainsi que du processus scientifique de résolution de problèmes
- Niveau 3:** Maîtrise de ces deux processus de résolution de problèmes dans un contexte disciplinaire

3. PHASE D'OPÉRATIONNALISATION

Dès le début de l'année, nous avons rencontré tous les étudiants de collégial 1. Nous les avons informés des modifications prévues, des raisons qui sous-tendent notre orientation et de l'esprit qui nous anime dans ce projet.

Perplexité et inquiétude furent les premières réactions. Celles qui suivirent furent toutefois teintées de confiance appréciable à notre égard, confiance qu'un étudiant a exprimé ainsi: "Vous parlez tous le même langage et vous avez l'air d'y croire beaucoup". C'était parti...

Les lignes suivantes esquissent quelques activités dans les deux habiletés. Pour chaque habileté, on indiquera pour les niveaux 1 et 2 les objectifs, la démarche poursuivie, incluant la procédure d'évaluation.

3.1 COMMUNICATION: NIVEAU 1

Objectif: Que chaque étudiant identifie ses points forts et ses points à améliorer dans chacun des quatre champs suivants: lecture, écriture, expression orale et écoute.

Chaque étudiant a vécu une activité d'auto-portrait dans les quatre champs. À l'automne, il a réalisé les activités de lecture et d'expression orale au cours d'un après-midi consacré au projet. Les activités d'auto-portrait en écoute et expression orale se sont déroulées en janvier, à l'intérieur des cours obligatoires de français et de philosophie.

Quel que soit le champ où il réalise son auto-portrait, la procédure est similaire. L'étudiant réalise son activité, puis procède à une auto-évaluation à partir d'un questionnaire indiquant les critères génériques et spécifiques appropriés. Le professeur-superviseur évalue de son côté la performance de l'étudiant à partir des mêmes critères. Finalement, au cours d'une entrevue-feedback, le professeur-superviseur et l'étudiant doivent faire consensus sur ses points forts et ses points à améliorer en fonction des critères utilisés.

Exemple en expression orale:

Résultat visé: Que chaque étudiant identifie ses points forts et ses points à améliorer en regard de son expression orale.

Critères génériques:

1. Rejoindre l'auditoire en établissant un contexte commun entre l'émetteur et le récepteur.
2. Rejoindre l'auditoire en adoptant un langage corporel approprié.
3. Rejoindre l'auditoire par le ton, le débit et l'articulation.
4. Rejoindre l'auditoire à travers le choix des mots et le niveau de langue.
5. Rejoindre l'auditoire par un contenu structuré et accessible.
6. Rejoindre l'auditoire par un contenu approprié au thème proposé.
7. Démontrer sa capacité d'identifier un point fort et un point à améliorer en regard de son processus d'expression orale

Procédure détaillée:

1. L'étudiant se présente au local désigné, selon un horaire prédéterminé. Le professeur-superviseur l'accueille, lui explique la procédure et lui soumet le sujet de sa présentation: "Travaillerai-je à temps partiel cette année ou non ? Pourquoi ?"
2. L'étudiant prépare son exposé durant sept minutes et note son plan sur une fiche qu'il pourra utiliser au moment de sa présentation (l'étudiant ne doit pas lire son texte).
3. L'étudiant réalise son exposé seul devant une caméra. Il doit s'imaginer un auditoire composé de jeunes de son âge. La présentation dure approximativement trois minutes. Elle est enregistrée sur une cassette-vidéo réservée pour cet étudiant.
4. L'étudiant visionne sa cassette et évalue sa performance à l'aide d'un questionnaire d'auto-évaluation basé sur les critères génériques. À l'intérieur d'un délai de trois jours, il retourne le tout au centre d'évaluation, où sera consignée sa cassette.
5. Le professeur-superviseur visionne la cassette et évalue la performance de l'étudiant à partir d'une grille identique à celle de l'étudiant.
6. Le professeur-superviseur et l'étudiant se rencontrent pour l'entrevue-feedback et font consensus sur les points forts et les points à améliorer en regard de la performance de l'étudiant en expression orale.

3.2 COMMUNICATION: NIVEAU 2

Objectif: Que chaque étudiant développe la conscience du processus en s'appropriant les critères de performance.

Chaque professeur du groupe "Communication" (10 personnes au total) a eu le mandat de présenter à l'intérieur d'un de ses cours une activité en lecture et une en expression orale. À l'hiver 1990, nous nous sommes limités à ces deux champs pour permettre une intégration graduelle de la philosophie du projet et pour tenir compte de la charge de travail de chacun. Les activités proposées étaient directement reliées aux contenus des cours. Le contenu devenait le contexte de l'exercice de l'habileté. Dans chaque activité, l'étudiant a pu se familiariser avec les critères soit par le biais de l'auto-évaluation ou de l'évaluation de ses pairs ou encore en faisant un travail d'analyse des critères. Selon sa grille de cours, l'étudiant a réalisé de trois à cinq activités par champ au cours de sa session.

Exemple: Cours de Micro-Économique (383-921)

Les étudiants ont participé à un concours fictif de vulgarisation portant sur le thème: "Le monde des affaires: une réalité aux visages multiples." Les présentations ont été échelonnées sur six semaines. Chaque étudiant devait recueillir des informations récentes sur une entreprise québécoise ou canadienne et les présenter au jury du concours (les autres étudiants). Après avoir brossé un tableau synthétique de l'entreprise, il devait expliquer et commenter une manchette économique relative à l'entreprise en question.

À chaque semaine, le professeur mettait l'accent sur un des six critères génériques en expression orale. Chaque étudiant a été enregistré sur vidéo. Chacun s'est auto-évalué et a reçu une évaluation de ses pairs. Le professeur a évalué le contenu de la présentation en fonction de critères spécifiques et a effectué une rencontre informelle où il faisait le bilan avec le jeune de toutes les évaluations reçues en rapport avec sa prestation orale.

3.3 RÉSOLUTION DE PROBLEMES: NIVEAU 1

Objectifs: sensibiliser les étudiants et étudiantes aux six étapes d'un processus général de résolution de problèmes
déterminer un point fort et un point à améliorer en regard des étapes du processus.

Étapes du processus général de résolution de problèmes:

1. Reconnaître les éléments d'un problème
2. Définir le problème
3. Faire l'inventaire des solutions
4. Choisir une solution
5. Appliquer la solution
6. Évaluer la solution

Tous les étudiants de Collège 1 ont été convoqués pour une session spéciale, lors d'un après-midi de novembre 1989. Chaque étudiant a été invité à écrire un problème significatif pour lui, et résolu avec succès. Après avoir traduit ces informations en fonction des six étapes, les étudiants ont été regroupés par groupes de trois. Chacun devait expliquer aux autres la façon dont il s'y était pris pour résoudre son problème. Il y avait ensuite auto-évaluation et évaluation par les pairs. Plus tard, deux professeurs ont corrigé ces mêmes écrits. Une rencontre individuelle de feedback a été réalisée avec chaque étudiant.

3.4 RÉSOLUTION DE PROBLEMES: NIVEAU 2

Objectif: développer la conscience du processus général et/ou scientifique de résolution de problèmes en mettant l'accent sur les deux premières étapes: la reconnaissance des éléments d'un problème et la formulation d'un problème dans un contexte disciplinaire.

La réalité nous a très vite confrontés à la nécessité de nous arrêter sur l'habileté "à observer" pour reconnaître les éléments d'un problème. De plus, comme nos cadres disciplinaires étaient très différents, nous nous sommes heurtés à la difficulté d'élaborer des outils communs d'observation. Il fut donc décidé que chaque professeur construirait au moins une activité qui mettrait en valeur l'habileté à faire de l'observation systématique dans le contexte de sa discipline.

Ainsi, en éducation physique 201, on a construit des activités d'observation pour le ski, le racquetball, le squash, le volleyball, le badminton et la relaxation. Dans le cas du ski et du volleyball, les étudiants ont été filmés en action, puis ont procédé à une auto-évaluation, à une évaluation par les pairs et à une évaluation par le professeur. Dans les deux cas, on devait parvenir à un consensus professeur-étudiant sur le principal point à travailler. Quel que soit le type d'activité, les étudiants ont été appelés à porter un jugement sur leur capacité d'observation et à le justifier.

En physique, deux activités ont été imaginées en rapport avec des activités de laboratoire. L'activité d'observation a fait l'objet d'une auto-évaluation, puis d'un feedback écrit par le professeur.

En résolution de problèmes, les étudiants ont réalisé de une à trois activités d'observation au cours de leur session d'hiver.

3.5 BILAN DES ACTIVITÉS 1989-1990

À la fin de l'année scolaire, chaque étudiant a reçu de son professeur-superviseur une attestation de participation aux activités de niveau 1 et 2, avec une brève description des activités réalisées. De plus, en communication, comme les activités ont été plus nombreuses, on a constitué pour chaque étudiant un "Profil de progression": celui-ci fait état des points forts et des points à travailler au cours de l'an prochain. À l'aide d'un commentaire écrit, le superviseur a attiré l'attention de l'étudiant sur un champ à travailler plus particulièrement.

4. RÉACTIONS DES ÉTUDIANTS

Les étudiants n'étaient pas vraiment au courant de l'implantation de ce programme à l'automne 1989. Ils se sont fait en quelque sorte "imposer" ce type de formation. Comme nous l'avons déjà mentionné, les premières réactions furent teintées à la fois de scepticisme à l'égard du programme et de confiance à notre endroit.

Globalement, en vertu des réponses aux questionnaires remplis par les étudiants suite aux activités de niveau 1 en communication et en résolution de problèmes, on peut constater les éléments suivants:

- une majorité d'étudiants se montrent intéressés au programme
- quelques-uns le trouvent enrichissant
- quelques-uns le jugent tout à fait inutile
- le passage d'un rôle plutôt passif vers un rôle plus actif semble en déranger un certain nombre
- la rencontre individuelle de feedback a joué un rôle majeur dans le changement de perception que les étudiants ont des activités du programme. Alors qu'une majorité jugeait les activités angoissantes, gênantes ou inutiles avant leur réalisation, une majorité les a jugées intéressantes et enrichissantes après la rencontre de feedback.

4.1 Réactions plus spécifiques au volet "Communication":

L'utilisation de l'enregistrement-vidéo a suscité de la résistance chez plusieurs étudiants. À l'usage, il s'est avéré que les appréhensions étaient davantage liées à l'expression orale qu'à l'enregistrement-vidéo, un certain nombre d'étudiants ayant vécu des expériences antérieures pénibles. Le renforcement des éléments positifs, en rencontre de feedback, s'est révélé plutôt efficace pour apaiser ces inquiétudes.

Par ailleurs, de multiples exposés oraux peuvent conduire à une saturation des auditeurs. On a avantage à les espacer dans le temps.

Des outils d'évaluation uniformisés peuvent aussi engendrer une certaine lassitude. La variété des outils d'évaluation représente un atout certain.

4.2 Réactions plus spécifiques au volet "Résolution de problèmes":

Le nombre d'activités y a été moins nombreux qu'en communication. Les remarques des étudiants en témoignent de façon évidente. La plupart ont noté la pertinence de faire des activités plus nombreuses à l'intérieur des cours. Ils ont aussi souligné la nécessité d'assurer un meilleur suivi et de créer des activités qui soient à la fois intéressantes et d'un niveau de difficulté adéquat.

5. IMPACT SUR LES ENSEIGNANTS

À ce jour, le projet a été réalisé dans un contexte de tâche lourde et ce, sans dégrèvement pour les enseignants. Malgré ces conditions, voici l'essentiel des opinions exprimées quant à l'impact du projet sur les enseignants.

L'impact majeur s'est fait ressentir au plan de la collaboration avec les collègues, notamment au niveau de la communication, du travail d'équipe et de la solidarité.

Voici quelques témoignages représentatifs de l'ensemble des réponses reçues.

"Pour la première fois, d'une manière aussi évidente et forte, nous partageons un vocabulaire pédagogique commun, des objectifs communs, des craintes communes et un même enthousiasme face au développement de notre projet."

"Un rapprochement comme je n'aurais pas pu m'imaginer ! Un esprit d'équipe, une complicité d'action !"

"Partager ses bons coups et surtout ses mauvais, ses espoirs et ses difficultés, dans un climat de confiance et d'entraide parce qu'animés d'un même amour pour le métier...voilà réunis et confondus travail et loisir...c'est cela que j'ai vécu."

Chez certains, on observe aussi des modifications quant à la conception de l'enseignement et de l'apprentissage. Pour d'autres, leur conception n'est pas changée: ce sont les moyens utilisés qui font la différence.

"Je faisais tout seul. Je donnais un bon cours à mon avis, mais sans plus. Permettre à l'étudiant de faire au lieu de regarder faire: j'ai découvert cela pour

l'instant. De plus, l'étudiant apprendrait davantage avec cette formule. C'est le début d'une réflexion pour modifier mon action."

"Avant j'enseignais comme pour leur faire apprendre une recette. Je découvre qu'ils devront apprendre à les consulter, et surtout à les adapter."

"J'ai toujours pensé que les habiletés fondamentales avaient autant sinon plus d'importance que les contenus. C'est la première fois que l'on se donne des outils d'apprentissage adéquats à cet égard."

Quoique inégal, le projet a aussi eu un impact sur certaines interventions en classe.

"Je prends moins le déroulement du cours sur mes épaules. Je fais moins de cours magistraux et je varie plus le style de mes interventions. Les étudiants ont un rôle plus grand à jouer et ils sont régulièrement responsables du fonctionnement et de la réussite d'une activité d'apprentissage."

"Je suis moins magistral. Je pose plus de questions. Je donne moins gratuitement les réponses."

Enfin, chez plusieurs, le projet a aussi eu un impact sur les relations avec les étudiants, particulièrement avec ceux que l'enseignant a la responsabilité de superviser. Ce rapprochement est attribué entre autres au contact privilégié créé lors des rencontres de feedback et de l'esprit même du projet qui cherche à mettre en valeur les forces de chaque étudiant.

"J'ai éprouvé un grand plaisir à rencontrer les étudiants que je supervisais. Ça faisait différent de donner du feedback dans ce contexte. D'habitude, je ne rencontrais que ceux et celles qui étaient en difficulté."

"Je crois qu'ils sentent encore plus qu'avant qu'ils ont leur place dans la classe, que je ne suis pas le seul à "savoir", que je m'intéresse à ce qu'ils savent, à ce qu'ils vont apprendre et à ce qu'ils vont en faire pour eux-mêmes".

6. DIFFICULTÉS RENCONTRÉES

Nonobstant les nombreux aspects positifs, la mise en oeuvre d'un tel projet, on s'en doute, comporte sa part de difficultés. En voici quelques-unes:

- création et application simultanée d'une nouvelle philosophie et d'un nouveau programme de formation
- ressources très limitées compte tenu du travail à réaliser
- temps requis pour inventer des activités et les évaluer
- "grincement de dents" (...) devant la somme importante de travail à effectuer
- difficulté d'accepter de ne pas être compétent, habile et efficace dans l'immédiat
- maintien de la motivation malgré les progrès relatifs réalisés par les jeunes
- conception d'activités intéressantes pour les étudiants
- appréhension des étudiants face au projet
- projet perçu par les jeunes comme un surplus de travail
- chevauchement de plusieurs enseignants sur deux niveaux: secondaire et collégial

7. DÉFIS À RELEVER

Après une année d'expérimentation, voici certains des défis à relever au cours des mois à venir:

Au plan pédagogique:

- Évaluer l'expérience de cette année et avoir le courage de modifier certaines interventions.
- Faire preuve de souplesse pour effectuer les ajustements nécessaires
- Réaliser des activités de niveau différent avec des étudiants de collège 1 et 2 dans le même groupe;
- Mener de front deux niveaux différents dans chaque habileté
- Concevoir des activités en intégrant des habiletés et ce, dans plusieurs cours
- Mieux intégrer les activités dans le quotidien
- Maintenir l'enthousiasme malgré les difficultés et la somme d'énergie requise
- Faire preuve de patience et de persévérance
- Conserver un niveau élevé de communication entre les professeurs
- Intégrer le service d'orientation dans le projet

Au plan des étudiants:

- Maintenir et, dans certains cas, susciter la motivation des étudiants.
- Les convaincre de l'importance de développer ces habiletés (Lutter contre l'axiome "Si ça ne compte pas, c'est pas important!");
- Faire accepter l'idée que l'évaluation des habiletés est aussi importante que celle du contenu.

Au plan institutionnel:

- Obtenir les ressources financières et humaines nécessaires au maintien et au développement du projet.

CONCLUSION

Comme on peut le constater, ce projet éducatif a eu des impacts notables sur les personnes qui y ont participé. Comme le souligne un professeur, "l'esprit au collégial a grandement changé". C'est que maintenant, tous les intervenants du collégial travaillent ensemble à une formation centrée sur l'étudiant.

Les résultats visés pour chaque étudiant consistent en la maîtrise de deux habiletés génériques, communication et résolution de problèmes, ceci par l'intégration graduelle des critères appropriés. Comme toute habileté s'acquiert par la pratique, les jeunes sont appelés à jouer plus souvent un rôle actif en classe, à vivre des expériences et à réfléchir sur leurs expériences. L'évaluation est davantage conçue comme étant "au service de l'apprenant" et vise l'acquisition de l'habileté à s'auto-évaluer. L'ensemble du processus favorise la responsabilisation de l'étudiant.

Les problèmes sont nombreux. Qu'il suffise de mentionner la transformation obligée des mentalités en regard de l'enseignement et de l'apprentissage, l'intégration d'une nouvelle vision de l'évaluation, son articulation sur le plan pratique, le temps requis pour inventer des exercices, la résistance des étudiants. Et la liste pourrait s'allonger...

En fait, il s'agit essentiellement des mêmes difficultés que le Collège Alverno a rencontrées lorsqu'il a lancé son programme en 1973. La détermination, la persévérance et le travail d'équipe ont conduit ce collège à devenir un leader dans le monde de l'enseignement supérieur quant au développement d'habiletés génériques. De plus, leur système d'évaluation est considéré comme l'un des trois modèles les plus en vue aux États-Unis.

Alverno, pour nous, constitue une source d'inspiration de tout premier ordre, tant au plan de la formation fondamentale qu'on y dispense qu'au plan de l'esprit qui prévaut dans l'institution.

Nous devons beaucoup au Collège Alverno.

Il n'en demeure pas moins que le "nouvel esprit" dont parlent maintenant les enseignants au Collège de Lévis, et ses conséquences, sont le fruit du travail intense d'un groupe de personnes qui, collectivement, ont décidé d'oeuvrer à des objectifs partagés auxquels ils croient profondément.

Jacqueline Dubé, responsable du projet

Robert Boudreau, consultant pédagogique